

Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno	Título
Estrada Ruiz, Marcos Jacobo - Autor/a;	Autor(es)
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 13 no. 2 jul-dic 2015)	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2015	Fecha
	Colección
Deserción escolar; Educación media; Jóvenes; Exclusión educativa; México;	Temas
Artículo	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160115122218/LasJovenesQueDesertanDeLaEducacion.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



Referencia para citar este artículo: Estrada-Ruiz, M. J. (2015). Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 995-1008.

Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno*

MARCOS JACOBO ESTRADA-RUIZ**

Profesor de El Colegio de Sonora, México.

Artículo recibido en septiembre 13 de 2013; artículo aceptado en febrero 19 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Presento en este texto resultados de una investigación que tuvo por objetivo conocer los principales factores de deserción escolar en la educación media en Hermosillo, Sonora, México. A través de las historias de vida de mujeres jóvenes que desertaron y de las entrevistas a los actores de la comunidad escolar y a los padres y madres de familia, realizo un análisis de conjunto que devela lo compartido por las jóvenes en el proceso de deserción. Destaco fundamentalmente que las mujeres abandonan sus estudios por la combinación de factores relacionados con su condición social juvenil y de sexo. Los resultados muestran las distintas situaciones de vulnerabilidad a la que quedan expuestas tras la deserción, que representan virajes en su vida que son, al mismo tiempo, puntos de no retorno de su trayectoria escolar.

Palabras clave: asistencia escolar, educación media, deserción, jóvenes, exclusión (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Young girls who drop out of school: shifts and points of no return

• **Abstract (analytical):** This article presents the results of a study into the main factors associated with female students dropping out of secondary education in Hermosillo Sonora, Mexico. Through the life stories of young women that have dropped out and interviews with actors from the school community and parents of students, the author undertakes a joint analysis that reveals the experiences in dropping out of school that these young women share. The study highlights that young women generally drop out of their studies due to a combination of factors related to their social, youth and gender conditions. The results show the different situations of vulnerability that they are exposed to as a result of dropping out, which represent shifts in their lives that are at the same time points of no return in terms of their educational trajectory.

Key words: school attendance, secondary education, dropout, youth, exclusion (Unesco Social Sciences Thesaurus).

As jovens que abandonam o ensino médio: rupturas e pontos de não retorno

• **Resumo (analítico):** Neste trabalho apresentamos os resultados de uma investigação sobre a evasão no ensino médio em Hermosillo, Sonora, México. Através das histórias de vida de mulheres

* **Artículo de investigación científica y tecnológica.** (Área de conocimiento: Educación; subárea de conocimiento: Tópicos específicos de la educación). Se basa en una investigación financiada en el marco de la convocatoria del Programa de Coinversión Social 2012 de la Secretaría de Desarrollo Social -Instituto de Desarrollo Social-, Municipio de Hermosillo, Sonora, México (Folio: CS-26-I-TS-005-12). Nombre de la investigación: "La vulnerabilidad social y el derecho a la educación de los jóvenes que desertan de la educación media. Diagnóstico y perspectivas para su atención" La misma inició en agosto del 2012 y concluyó en enero del 2014.

** Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México. Licenciado en Docencia en Ciencias Sociales y Humanidades. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Profesor-Investigador de El Colegio de Sonora, en el Centro de Estudios del Desarrollo. Correo electrónico: mestrada@colson.edu.mx



jovens que desertaram e com entrevistas junto comunidade escolar e aos pais e familiares, faz-se uma análise que revela o que os jovens compartilham no processo de evasão. Destaca-se principalmente, que as mulheres deixam os estudos devido à combinação de fatores relacionados ao status social dos jovens e do sexo. Os resultados mostram as diferentes situações de vulnerabilidade a que são expostos após a evasão, que representam mudanças em sua vida que são, ao mesmo tempo, pontos de não retorno em sua trajetória escolar.

Palavras-chave: assistência escolar, ensino médio, evasão, juventude, exclusão (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Desde la exterioridad: Eticidad vigente y totalidad de sentido. -3. Perspectiva metódica: Entrevistas biográficas e historias de vida. -4. Resultados. Lo estructural compartido en las jóvenes: el control de la pareja y el hogar como ancla. -5. Los impactos de la deserción en las jóvenes: el punto de no retorno. -6. La esperanza juvenil: la respuesta a la exclusión. -7. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Este artículo tiene su origen en una investigación que desarrollé durante el año 2012 y parte del 2013 en Hermosillo, Sonora, misma que tenía por objetivo general conocer los principales factores que intervienen en la deserción juvenil en la educación profesional técnica y en los bachilleratos tecnológicos, así como las condiciones de vulnerabilidad a las que queda expuesto, tras la deserción, este sector de la población. Aunque originalmente no estaba contemplado hacer una distinción analítica por género, rápidamente el trabajo de campo me mostró la necesidad de hacerlo, pues resultó que al buscar en sus hogares a los sujetos jóvenes que habían abandonado la escuela, a quienes encontraba eran en su mayoría mujeres. ¿A qué se debía esto si éstas no eran las que, en términos de porcentaje, más desertaban? fue la primera pregunta que empezó a dar origen a este texto. Así entonces emprendí un análisis propio bajo las preguntas siguientes: ¿Cuáles son los principales factores que intervienen en la deserción de las jóvenes? ¿Qué trayectorias siguen las jóvenes al abandonar la escuela? ¿A qué factores de riesgo y vulnerabilidad quedan expuestas tras la deserción? ¿Cómo procesan de manera subjetiva este acontecimiento y en qué medida representa un viraje en sus vidas? Por eso mismo es que metódicamente doy prioridad a la narración de la vida de las jóvenes, y aunque hay un momento analítico, en realidad son las propias voces de estas las que están haciendo la descripción de sus historias de vida; son ellas los que dan pistas claras sobre la problemática

de la deserción y de las condiciones que las llevaron a dejar la escuela.

La Educación Media Superior (EMS) en México enfrenta diferentes problemáticas en distintas dimensiones, por ejemplo de cobertura, de equidad (Villa, 2007), de aprendizajes y de deserción. También se destaca que la diversidad de modalidades e instituciones en las que opera la EMS conlleva un proceso de selección que reproduce las desigualdades sociales, al permitir que existan diversas calidades, destinadas a distintos grupos sociales (Villa, 2003 y 2007); lo que es considerado como una omisión de reglamentación educativa que, al persistir, ha ocasionado que este subsistema se identifique por su carácter selectivo, socialmente inicuo y precario en términos formativos (Zorrilla, 2008). El debate y la mirada sobre la EMS se reavivó a partir del año 2008 con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (Riems), que introducía cambios significativos en el subsistema y que tenía, entre otros grandes objetivos, lograr un Sistema Nacional de Bachillerato, que consiguiera cierto marco común ante la múltiple variedad, diversidad y heterogeneidad de las opciones y modalidades existentes.

Pongo el acento en la deserción porque, ante la declaración de obligatoriedad de la educación media por parte del Estado mexicano, se imponía una realidad inocultable: la mayoría de quienes egresan de la secundaria se inscriben en la EMS -la absorción al año 2010 era 97% (Weiss, 2012)-, pero en los primeros meses o en el primer año se dan fenómenos que llevan a que una cantidad importante de jóvenes

abandonen sus estudios, en el país poco más de 600 mil jóvenes. Es decir, la deserción nacional es 14.9%. Sonora no está alejado de esta realidad del país, más bien se le asemeja con 14.4%, y para el caso de las mujeres, aunque comparadas con los hombres no son las que desertan más¹, sí parecen enfrentar factores distintos en su abandono, en las causas de su no retorno a la escuela y en su trayectoria de vida. Considero que, aunque en un contexto distinto al de otros Estados de la república mexicana, en gran medida los resultados que expongo aquí informan también y ayudan a comprender el fenómeno de la deserción femenil en México.

Se ha avanzado en los últimos años en la comprensión de la deserción en la educación media; los estudios tienen un repunte a partir de la reforma del 2008, en su mayoría bajo un enfoque cuantitativo, y son escasos los estudios que hacen alguna distinción por género. Aun así, consideramos que no han logrado develar qué es aquello de la deserción por razones como “no me gusta” o por “falta de interés”, como lo muestran algunas encuestas que desde el propio Sistema Educativo Nacional se han hecho (SEP, 2012), ni qué significa en concreto la deserción por “causas económicas” o bien por “reprobación” (Abril et al., 2008, López, 2011, Castro, 2011, Cuéllar, 2011). Sin negar todo lo anterior, para el caso de las jóvenes que abandonaron la educación media, los resultados son distintos respecto a la mayoría de los jóvenes vistos como un sector de la población; se requiere pues de un análisis particular que ponga en el centro su alteridad, que permita develar las condiciones de inequidad e injusticia que enfrentan por el hecho de ser mujeres jóvenes.

2. Desde la exterioridad: Eticidad vigente y totalidad de sentido

Originariamente la exclusión social se ha referido a aquellos grupos o personas que se ven apartados del conjunto de derechos políticos, laborales, económicos, sociales,

etc., que normalmente están plasmadas en las constituciones. Por definición, la exclusión es el reverso de la integración. A diferencia de otras categorías, la exclusión social permite dar cuenta de procesos más amplios. Por ejemplo con la pobreza, entendida esta como la desigualdad en la distribución de la riqueza, la definición parece unidimensional y estática, por referirse a la carencia de ingresos. Mientras que la idea de exclusión social alude a algo más dinámico y multidimensional, principalmente en los aspectos relacionales individuo-sociedad. No se refiere solo al acceso a recursos sino a las condiciones para una vida digna, de tal forma que puede que una persona no sea pobre y sin embargo esté excluida en cierta dimensión o campo. En esencia lo que parece diferenciar la exclusión social del concepto de pobreza es la pérdida e inestabilidad de los vínculos sociales (Andrade, 2012). Es pues una categoría descriptiva que agrupa los impactos de los cambios señalados en los lazos sociales existentes, y posibilita una aproximación multidimensional a la problemática de la desigualdad social, no solo en los factores económicos que interfieren en esta. La pregunta bajo esta perspectiva parece ser: ¿cómo y por qué los individuos o grupos no acceden o se benefician de las posibilidades que ofrecen las sociedades y la economía?

La deserción juvenil de la educación media es, por distintas razones, una expresión de exclusión social que, en el marco del derecho a la educación de un subsistema -derecho que el Estado mexicano tiene obligación de brindar a su población-, puede ser catalogada como un incumplimiento de dicha obligación y representar, por lo mismo, la expresión de la injusticia social. En este trabajo, la cuestión del derecho a la educación queda subsumida en la perspectiva de la exterioridad y de la exclusión que aquí abordo, sin dejar de lado la idea de que el derecho a la educación es un conjunto de principios que debe ser protegido no solo en la garantía del acceso a la educación, sino en el derecho de todos y todas a recibir una educación de calidad con equidad (Inee, 2010). Y para la educación media hemos visto que en el fenómeno de la deserción estos factores están interrelacionados, pues es una muestra clara de que, cuando se accede, no necesariamente

¹ En el bachillerato general y en el tecnológico, la tasa de deserción en mujeres a nivel nacional es de 11.7%, mientras en los hombres es de 15.8%; en la modalidad de profesional técnico para las primeras es de 19.5% y en los hombres de 23.4% (SEP, 2012).

se hace con equidad. La relación es evidente; el incumplimiento del derecho a la educación imposibilita el acceso a otros derechos pues aquel es un multiplicador de estos, de tal forma que el trastocamiento de dicho derecho fundamental mina las posibilidades de desarrollo futuro de las personas. Y para el caso de las mujeres es aún más relevante, pues el cursar la educación media les da un beneficio adicional en su vida adulta, ya que a partir de haber cursado este nivel logran remontar desventajas de género que presentan sus pares menos escolarizadas (Inee, 2011).

Se trata pues de plantear un enfoque crítico sobre la cuestión de la deserción escolar juvenil que ponga en el centro su alteridad, y que permita superar la idea de la deserción como un hecho que parece recaer más en la decisión o responsabilidad de las jóvenes, y no como parte de un proceso de exclusión e injusticia acumulada.

La cuestión de la exclusión desde el pensamiento dusseliano -y toda lo que desde el pensamiento latinoamericano se ha dado en llamar la filosofía de la liberación (Dussel, 1973, 1995, 1998)- se comprende desde la exterioridad del mundo. Es decir, cuando se habla de un sistema de eticidad vigente se remite a todo el entramado legal, cultural, económico, normativo, que condiciona maneras de ser y estar en el mundo. Es la moral social desde la cual se pueden justificar -y de hecho naturalizar- distintas exclusiones, casi como inevitables o bien “necesarias”. La justificación parece estribar en un no reconocimiento de la dignidad de quienes son posicionados fuera de este sistema de eticidad vigente, y que en el fondo habla de la idea de justicia prevaleciente.

Convencionalmente definida, la eticidad se refiere a maneras determinadas de ser, actuar y responder en el marco de una suerte de dispositivo inculcador; es la moral social que se suscribe por normal o hegemónica, aunque se haga pasar por aquello que es estimado como bueno o valioso por una comunidad y que merece alcanzarse. Es, en efecto, el conjunto de ideas de la vida buena que una sociedad determinada tiene.

Pero acontece que esta eticidad corresponde a condiciones históricas que la fueron conformando, y cuyos cambios se van

alimentando de los pequeños resquicios que la moralidad autónoma introduce y que la perspectiva del desarrollo del juicio moral de Kohlberg (1992) ya nos ha mostrado; pero sin olvidar que la eticidad funda a la moralidad, pues es parte de esta, por lo que parecería que su condición de posibilidad es casi inevitable, de tipo convencional. Si la comprensión del mundo de la comunidad proviene de dicha eticidad vigente, ¿cómo esperar que no sea convencional si es parte de una totalidad de sentido?

Lo que quiero señalar desde una mirada crítica, es que se debe incorporar en esta descripción la contraparte de dicho sistema de eticidad -su consecuencia y violencia-, que es desde donde propongo abordar la cuestión. Analíticamente la problemática de la exclusión, en este caso de las mujeres, irrumpe en este horizonte cuando esta eticidad se totaliza, se cierra a toda diferencia o posibilidad, por ejemplo, en la naturalización de la trayectoria de las jóvenes en la relación noviazgo-embarazo: un destino más que una opción (Román, Cubillas & Abril, 2005). Si de por sí, dada su hegemonía de representar lo “valioso”, lo aceptado, lo legal y lo “normal”, ya es en sí misma una determinada totalidad, al no reconocer las consecuencias de dicha perspectiva que excluye a una parte del conjunto social, se totaliza -todavía más- en el no reconocimiento de lo que le es exterior. La expresión “la totalidad de mi mundo” es siempre, en sentido posesivo, “mi” mundo, sin alteridad posible. De tal forma que, por ejemplo Dussel (1973, 1998) desde su primer ética dirá que en ello consistirá toda la eticidad de la existencia: en permanecer en la totalidad que representa al sistema vigente, o en hacerlo desde la exterioridad: a-versión o con-versión al otro, esa es la cuestión. En términos prácticos diría que es la condición de posibilidad de elaborar políticas más precisas para sectores excluidos de la población. En este caso me estoy refiriendo a la experiencia juvenil femenina de la deserción.

En la relación totalidad-sistema de eticidad vigente, respecto a la exterioridad, es donde posiciono la cuestión de la exclusión juvenil, misma que hay que concretizar en términos explicativos para cada caso en la que esta se refleje en los múltiples campos de la vida social.

Tradicionalmente y casi de manera inevitable, la cuestión se ha ubicado en el campo de la ética (Mardones & Mate -eds.-, 2003) y por ende también en el de la relación equidad-justicia. La exterioridad en este trabajo es el espacio que concentra la exclusión que proviene del estado de cosas vigente en el campo educativo, igualmente expresado en otros campos y que muestro en el caso de las jóvenes que abandonan sus estudios de educación media. Es decir, desde las labores tradicionalmente asignadas a las mujeres del cuidado y atención del hogar, hasta el trato genérico en la escuela que contribuye a la acumulación de desventajas (Saraví, 2009), al transmitir expectativas de futuro diferentes (Franco, 2012).

3. Perspectiva metódica: Entrevistas biográficas e historias de vida

Interesaba acceder a la perspectiva subjetiva juvenil y requería hacerlo a través de la historia de vida, poniendo énfasis en la experiencia escolar y de deserción. Conseguí cada historia por distintos medios: las entrevistas biográficas, un instrumento autobiográfico y en algunos casos accedí a las historias de las jóvenes por medio de las narraciones de los padres y las madres. Esta perspectiva metodológica logra develar el contexto social, económico y familiar de las jóvenes, y principalmente la elaboración subjetiva de la deserción como un cambio significativo en sus vidas. Por cuestiones de espacio no hay la posibilidad de referirme de manera extensa a los relatos que hablan por sí mismos, sino más bien realizo un ejercicio sintético de las historias de vida de las jóvenes que aparecen en el trabajo más amplio².

Analizo la deserción juvenil *en*³ tres casos específicos, mediante una selección basada en criterios que se resumen en lo siguiente: Instituciones de educación media

que concentraran la mayor deserción por subsistema, que fundamentalmente fueron la Educación Profesional Técnica y el Bachillerato Tecnológico⁴; que se encontraran en el municipio de Hermosillo pero que fueran contrastantes entre sí, una más urbana y otras de poblados con características semi-urbanas o rurales.

En el caso de los bachilleratos tecnológicos, la elección que hice fue a partir de sus tasas de deserción y de su ubicación en el municipio, siguiendo los criterios que antes señalé. Opté por elegir un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) ubicado en la zona urbana; un Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTES) ubicado en San Pedro el Saucito, perteneciente al mismo municipio y de características rurales, y un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) ubicado en el Poblado Miguel Alemán, también perteneciente al municipio y con los mismos elementos rurales o semi-urbanos. Un ejemplo de dicho contraste estriba en los siguientes datos: San Pedro el Saucito es una localidad perteneciente al municipio de Hermosillo, ubicada en la salida norte del mismo, con una población de 2938 habitantes. Es una localidad pequeña (Inegi, 2012) cuyo promedio de escolaridad es 8,12 años. Los estudiantes y las estudiantes no solo son de dicha localidad sino de otras cercanas como el Tronconal, La Victoria o el Molino de Camou, que tienen las mismas características. Por su relativa cercanía con Hermosillo -15 km aproximadamente- mucha de la población se traslada a trabajar a este, aunque los sujetos jóvenes que han desertado y se encuentran trabajando lo hacen en comercios locales de San Pedro o en actividades del campo, como atender caballerizas o en diversas actividades en los ranchos o granjas.

Por su parte, el Poblado Miguel Alemán es una localidad que se ubica en lo que se considera la costa de Hermosillo; está a poco más de 70 km de la capital de Sonora, por la carretera principal que lleva a Bahía de Kino, destino turístico local. Tiene una población de 30869 habitantes, evidentemente mayor que San Pedro. La actividad principal del Poblado Miguel Alemán es la agricultura, y es constatado

2 Aun así, incluso en mi proyecto general, hay historias que ya no consideré analíticamente, pues creo que logré el proceso de saturación donde emergió lo estructural compartido, y el espacio con el que contaba requirió dejar fuera 5 historias de mujeres jóvenes que abandonaron la escuela.

3 Es decir, a la manera de estudio *en* caso no interesaba el caso en sí, sino que es este el punto de partida para acceder a los actores que en algún momento discurrieron por dicho espacio y cuya "huella" dejada nos permite ser el punto de partida para su localización más allá de la escuela (el caso en sí).

4 La oferta actual de la educación media en México se organiza en tres modelos educativos: bachillerato general o universitario, bachillerato tecnológico y profesional técnico.

por los mismos jóvenes desertores, pues la mayoría relató haber trabajado en el campo tras abandonar la escuela, y algunos otros, al igual que en San Pedro, en los comercios locales. Su grado promedio de escolaridad es 5,98 años.

El Conalep elegido para ubicar a los jóvenes y las jóvenes que habían desertado se ubica en la zona urbana de Hermosillo, misma que es considerada con un índice de marginación muy bajo (Conapo, 2012). Pese a esto destacan algunas diferencias respecto a las dos localidades anteriores. Por ejemplo, su población es 715061, y el promedio general de escolaridad es 10.72 años. Prácticamente dos puntos más que en San Pedro y cinco más que el Poblado Miguel Alemán, lo que habla de los contrastes aun siendo del mismo municipio. Los individuos jóvenes que asisten a este Conalep vienen de distintos puntos de la ciudad, y muchos de los desertores y desertoras dijeron trabajar en plantas ensambladoras como operadores u operadoras, y la mayoría reingresaron a otras instituciones.

Recurrí como estrategia de investigación cualitativa para el estudio de la subjetividad, a la “narrativa sobre vidas humanas” (Merino, 2009), que se compone de una cantidad importante de métodos, de los que, para los fines de este trabajo, consideré únicamente el método biográfico, es decir, la autobiografía o historia de vida, así como las entrevistas biográficas, bajo el presupuesto de que es una estrategia cualitativa que posibilita rastrear las etapas críticas desde donde el sujeto construye su identidad (Merino, 2001). Es importante porque permite detectar los momentos de mudanza y acontecimientos que marcan un punto de viraje, en el cual los sujetos cambian el rumbo de su vida (Bertaux, 1993). En este caso me sirvió para ubicar las etapas críticas y las condiciones de vulnerabilidad por las que las jóvenes han atravesado antes y después de la desertión. En concreto apliqué las siguientes técnicas y estrategias de recolección de datos: 1) Entrevistas a profundidad a profesores y profesoras (3 por escuela), orientadores y orientadoras (1 por escuela), tutores y tutoras (1 por escuela) y personal directivo de cada una de las escuelas seleccionadas; 2) Entrevistas biográficas a 25 jóvenes que desertaron de las instituciones (finalmente las consideradas fueron 6 de Conalep, 9 de CBTA y 7 de CECyTES) y a sus padres y madres cuando fue

pertinente, por ejemplo en ausencia de los hijos e hijas (5 padres y madres en total); 3) Ejercicios de autobiografía (centrados en la trayectoria escolar y la desertión) de los mismos sujetos jóvenes entrevistados de los tres subsistemas.

La manera como operacionalicé el trabajo de campo fue asistir a las instituciones de donde desertaron los individuos jóvenes y conseguir los datos básicos de ubicación de los mismos (dirección, teléfono), yendo posteriormete a sus domicilios donde establecí el contacto que implicó encuentros reiterados tanto para las entrevistas como para el instrumento biográfico.

El proceso analítico tendría que alcanzar el nivel de saturación del que habla Bertaux, es decir, de la acumulación de relatos biográficos de un mismo sector, captar los elementos comunes a partir de su comparación hasta establecer los rasgos estructurales; la saturación se logra pues, cuando lo estructural emerge (Bertaux, 1999). En este caso, además de lo anterior, accedí a la vida de las personas y a la reconstrucción de sus momentos clave, pero también con el cruce de la voz de otros actores que han compartido su vida, es decir, la explicación a varias voces de una misma experiencia (Reséndiz, 2004); así fue que entrevisté también a padres y madres de familia y a docentes, quienes contribuyeron a ampliar la perspectiva juvenil, y en otros casos a matizar los instrumentos biográficos. Por ejemplo, cuando las jóvenes sostenían que habían dejado la escuela por una cuestión económica, las madres contradecían lo anterior señalando que el esposo fue quien lo impidió, hecho que después se confirmaba con la triangulación de las entrevistas.

A diferencia de los campos y las disciplinas (sociología, antropología, historia, ciencia política, etc.) donde tradicionalmente se ha usado y recurrido a las historias de vida y a lo biográfico en general, en este caso lo hice desde el campo educativo. En dicho campo la historia de vida se ha usado bajo el presupuesto de que es una estrategia cualitativa que posibilita rastrear las etapas críticas desde donde el sujeto construye su identidad, pero además, es una estrategia de autoconocimiento para quien la realiza, como lo demuestra el trabajo de Merino (2001).

En la tabla 1 muestro algunas características generales del perfil de cinco casos a manera de ejemplo y como un intento de contextualizar a las jóvenes consideradas en el estudio:

Tabla 1. Ejemplos de algunos casos de mujeres jóvenes que desertaron de la educación media.

Nombre	Edad	Semestre de desertión	Causa aducida	Situación civil	Hijos	Actividad actual	Estudios de los padres	Entorno familiar
Eunice	17 años	Al intentar regresar al segundo semestre	Se casó, tenía materias reprobadas y no tenía para pagar la inscripción, además se embarazó	Casada	Embarazada	En su casa	Primaria completa	5 hermanos, padres separados, vivió solo con la madre que era el único sostén económico, esta es empleada en una gasolinera.
Elena	17 años	Tercer semestre	Reprobó materias, se casó a los dos meses de dejar la escuela y se embarazó	Separada, vive con los papás	Embarazada	En su casa	Secundaria completa	Su mamá es ama de casa aunque ha trabajado en el campo y su papá también ha trabajado en el campo, actualmente es taxista, tiene dos hermanos, una no terminó la prepa y la otra sí la concluyó, ambas trabajan en un súper.
Anabel	18 años	Segundo semestre	Desertó primero del CBTA porque no entraba a clases y después del CECyTES por lo mismo.	Madre soltera, se embarazó a los 3 meses de dejar sus estudios, vive con los papás.	1 niña	Trabaja en la dulcería de su mamá	Secundaria completa	Tiene una hermana mayor y una menor, su mamá tiene una dulcería, está separada y tiene otra pareja actualmente.
Ileana	17 años	Al iniciar el segundo semestre	Reprobó pero acreditó las materias reprobadas, su pareja le decía que ya no fuera y se terminó saliendo al inicio del segundo semestre.	Separada	Embarazada	Trabaja como promotora de uno de los programas que SEDESOL tiene en el poblado.	Su mamá terminó la secundaria	Tiene dos hermanas menores que están en la primaria, sus padres están separados, al papá no lo ve desde que se fue a Estados Unidos y ella vivía con su abuela antes de irse a vivir con su pareja.
Edna	17 años	Al iniciar el tercer semestre	Había reprobado en el primer semestre matemáticas pero la acreditó, con su novio decidieron casarse y ambos se salieron al mismo tiempo	Casada	Embarazada	En el hogar	Ambos padres estudiaron hasta la secundaria	Sus papás trabajan como promotores en una empresa refresquera, tiene dos hermanas menores que están en la primaria, su esposo trabaja en el campo.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recabados en el estudio.

El perfil de las jóvenes muestra que provienen de un extracto socioeconómico bajo, en la mayoría de las veces hijas de padre y madre separados, y en donde los gastos del hogar están a cargo de las madres que trabajan. Estas jóvenes a sus 17 años han experimentado la vida en pareja, el embarazo y el trabajo.

4. Resultados. Lo estructural compartido en las jóvenes: el control de la pareja y el hogar como ancla

Los factores de deserción en las condiciones específicas de las mujeres difieren respecto a los de los hombres, y esto nos habla especialmente en términos de su atención, de las propias consideraciones que las instituciones y las políticas deberían tomar en cuenta. Los datos permiten sostener que la política de la problemática de la deserción juvenil no puede ser genérica para el subsistema, ni para los sujetos jóvenes en general, y que tendría que ser más bien equitativa para atender la diferencia.

Las mujeres jóvenes son quienes presentan una condición claramente multifactorial en el proceso de deserción, pero derivada en la mayoría de los casos de circunstancias relacionadas con su edad y sexo que, combinadas, las ponen en mayor riesgo, tras la deserción, de no reingresar y seguir una trayectoria de exclusión, pues los elementos que componen su exposición dificultan el retorno a la educación media como lo muestran sus narraciones.

El embarazo y posterior cuidado de los hijos e hijas son los factores que, combinados con otros, propician dejar la escuela; y al mismo tiempo, es uno de los elementos que dificultan o impiden el regreso. Es decir, cuando no es la vida en el hogar con la pareja o el esposo, lo es el cuidado de los hijos e hijas y la necesidad de trabajar. Y aunque no todas las jóvenes que se casaron y formaron parejas se perciben de manera clara, sí hay en las historias de vida algunos casos claros y otros en los que se infiere que sus parejas ejercieron presión para que dejaran los estudios: “jugábamos *voli* pero no me metí [al equipo]; a la banda de guerra me había metido pero me salí porque fue en eso del desfile y el (el esposo) no me había dejado, no quería que desfilara”. En el caso de

Iliana dejó la escuela por su pareja, pues relata que, “porque era bien celoso”, “como el no iba a la escuela”. Y claramente dice que la razón principal de dejar sus estudios fue, “pues por el”, y que si su pareja no le hubiera dicho nada “estuviera ahí en cuarto [semestre] ya”. De la misma forma Perla sostiene que decidió casarse y no continuar en la escuela “pues tonta que es uno”, y piensa que se le hará muy difícil regresar a la vida escolar; también describe en su historia que le había dicho a su esposo que quería continuar estudiando y que este ciclo iba a reingresar al cuarto semestre: pero “el me dijo que a lo mejor se me iba a hacer muy difícil porque iba a estudiar más, aparte en la casa no iba a tener tiempo”.

Todas estas expresiones son reflejo de un sistema de eticidad que ha configurado en el hombre la toma de decisiones del hogar, y las mujeres aparecen sin injerencia más que en la atención de la casa, prácticamente negadas en su vida fuera de esta. Por eso es que resulta muy notable que las jóvenes prácticamente no conviven con nadie del entorno donde habitan, de su colonia o con vecinos o vecinas. Casadas, con pareja o solteras, el común es la reclusión en el hogar, como lo han mostrado también otros estudios (Román, Cubillas & Abril, 2005). Y este es un elemento relacionado con el impacto de la deserción porque la escuela era el espacio de sociabilidad y de vida juvenil, de la relación con los pares. Quizá por eso, es decir, por la alta valoración de las relaciones que se establecen en el espacio escolar y de los lazos fuertes que traían del nivel educativo anterior, es que destacan en mayor medida también -asociado con el proceso de afiliación-, la poca confianza establecida con el equipo de docentes de la institución a la que ingresaron. O bien, cierta extrañeza por el exceso de confianza de algunos de estos. Este elemento ciertamente es más marcado por las mujeres. Aunque en la mayoría de los jóvenes hay también cierta valoración de la escuela como un espacio de vida juvenil, es cierto igualmente que esto se da en mayor medida y de manera más clara en las jóvenes, quienes desde su experiencia escolar precedente, en la secundaria, remarcaban un anhelo por las amistades establecidas y viven esta experiencia nueva en la educación media como una falta de dichas relaciones. Y

aunque fue poco el tiempo que pasaron en el nuevo nivel (la mayoría desertó en el primer semestre), lo que al parecer se convirtió en algo significativo de su breve paso son precisamente las relaciones de sociabilidad juvenil. Eran este tipo de relaciones al interior de la escuela las que les propiciaban tomar distancia de la moral social en la que se ven inmersas, pues accedían a un espacio de libertad y de sociabilidad con sus pares, mismo que se ve interrumpido por la deserción.

Las jóvenes que logran retomar sus estudios cumplen con ciertas características, que pueden ser factores protectores y otros de riesgo, como el haberse casado o formado una pareja y un embarazo. Entonces, quienes regresan, comparten el hecho de que nunca lograron adaptarse a la institución y su retorno a otra escuela estuvo marcado por la reedición de un cierto control y vigilancia que se había perdido. Como si el resabio de la secundaria lo hubieran encontrado en la nueva institución. Adicionalmente, pero como un factor protector clave, los padres y madres -en particular estas-, se “vuelven” a interesar por el estudio de las hijas y renace una preocupación y control hacia ellas, una etapa que quizá creían superada al finalizar la educación básica. En esto también hay un regreso a la lógica de la secundaria y del control familiar, que no es sino el refuerzo de la eticidad vigente.

Pero también hay factores muy precisos que no son claramente destacados para otros actores, como los cambios familiares. En el caso de Eunice, ante la muerte del abuelo ella refiere que su madre entró en crisis en todos los sentidos, lo que implicó además que su beca se terminó usando para el funeral de este y ya no se pudo inscribir al siguiente semestre. Aunque la madre dijo que podía pedir prestado para que ella siguiera estudiando, sin embargo decidió casarse. Dicha beca se usaba no solo para las cuestiones escolares sino para los gastos del hogar. Se contaba también con la beca de la hermana menor, pero la “sacrificada” fue Eunice por ser la mayor. Esta especie de sacrificio generacional buscando mantener a los hijos e hijas más jóvenes en la escuela, se convierte en una historia circular interminable por su repetición; la propia madre corrió la misma suerte cuando su padre y su madre ya

no quisieron inscribirla en la secundaria para darles cabida a los hijos e hijas menores. Esto es coincidente con estudios latinoamericanos que reflejan el abandono escolar dependiendo de la escolaridad de los ascendientes y del contexto socioeconómico de donde vienen (Urueña, Tovar & Castillo, 2009). Pero además refleja cómo algunas jóvenes, ante la imposibilidad de continuar estudiando -como proyecto de vida principal-, el matrimonio o la vida en pareja se convierte en el camino casi natural a seguir en su trayecto.

Los ejercicios autobiográficos nos muestran esos momentos significativos que han quedado como marcas en sus vidas y que de cierta manera permanecen y son traídos a cuenta cuando hay algún otro acontecimiento importante, como la deserción, mostrándonos que esta está al mismo nivel de etapa crítica de la vida y representa un momento de viraje. Es decir, eventos como el alcoholismo del padre, el consumo de otro tipo de drogas del padre o de la madre, periodos en los que un familiar ha pasado en la cárcel y la manera en que esto afectó todo el entorno familiar, son hechos que en algún momento de su trayectoria escolar aparecen como una huella que desvió o trastocó el itinerario escolar y de vida. Todo esto va esbozando una acumulación de desventajas -como lo denomina Saraví (2009)- de las que provienen, y la deserción es una más que, por su importancia, hace que se dé un giro en su vida y que no haya mediaciones que les ayuden a temperar el impacto.

5. Los impactos de la deserción en las jóvenes: el punto de no retorno

Los impactos en las trayectorias de vida juveniles se ven de manera muy clara en las jóvenes, y esto está relacionado con una tendencia que los mismos actores de la comunidad escolar -docentes, cuerpos directivos, orientadores y orientadoras, tutoras y tutores, responsables de servicios escolares- nos señalaron (Estrada, 2014). Mientras en los hombres generalmente la experiencia laboral tras el abandono escolar -además de retomar la vida juvenil- es lo que los motiva a regresar, se dan cuenta de que se verán expuestos a condiciones precarias de vida si se quedan así, lo que también implícitamente

dice mucho sobre la idea que tienen acerca de los estudios como una posibilidad de superar sus condiciones de vida adversa; mientras que en las mujeres los mismos actores de la comunidad escolar parecen trazar la ruta de la imposibilidad del retorno, aunque con matices de no generalidad; los factores de riesgo desde su experiencia son muy claros: noviazgo-embarazo-pareja-deserción= no retorno. Es aquí donde se muestra de manera clara una comprensión del mundo que le trasmite a las mujeres un discurso moralista antes que educación sexual (Franco, 2012), y se vive más bien como fatalidad su destino por prevalecer en la eticidad vigente, en la moral social, en la idea de que el noviazgo terminará en embarazo y en abandono de los estudios.

Quizá por eso, a la manera de profecía autocumplida o de etiquetado, los relatos de las jóvenes son coincidentes en este caso con la perspectiva adulta de los actores de las instituciones: la línea marcada que termina en deserción, aunque en combinaciones varias entre el noviazgo, el embarazo y la pareja. El resultado parece ser el mismo; los factores pueden intercambiarse pero no su resultado. La mayoría de las jóvenes al mes o a los meses siguientes -nunca más de 4- de abandonar la escuela, establecen relaciones formales o duraderas; en muchos de los casos sus historias nos muestran que es en los periodos de descanso o en las vacaciones cuando se toman decisiones de este tipo. Y aunque este hecho es significativo en sus vidas, también en sus relatos lo es todo lo que dejaron de hacer tras el matrimonio o la vida en pareja, como no salir ya con las amistades que frecuentaban, no ir a fiestas, no salir a pasear y en general no gozar de cierto margen de libertad y de vida juvenil. En efecto, el matrimonio o la vida en pareja parece convertirse en el principal factor para que no puedan retornar a la escuela, pues en algunos casos las propias madres relatan que ellas consiguieron el dinero para que sus hijas regresaran. Muchas de ellas lograban salvar el factor económico, sosteniendo que estaban acostumbradas a pedir préstamos e irlos pagando poco a poco. Son las mismas madres las que también sostienen que todo cambia cuando sus hijas se casan, pues suele ser el esposo el que ya no quiere que sigan

estudiando; las madres ponen en entredicho la justificación que muchas jóvenes dan de que ya no pudieron pagar la inscripción, sugiriendo que más bien fue por presión de sus parejas.

Varios casos, como el de Amanda, muestran las dificultades de la continuación de los estudios tras el matrimonio y, también, lo que podríamos denominar como los impactos en la trayectoria de vida tras la deserción. Su primer ingreso se dio en la edad típica, al concluir la secundaria, pero desertó por reprobación. Refiere que se le hacían muy difíciles las materias y que le parecía muy drástico el cambio de la secundaria al bachillerato. Después se casó a los 17 años y nueve años después de la primera deserción volvió a intentarlo en el CECyTES, pero ya tenía un hijo y estaba embarazada de otro, y además tenía que trabajar. Este segundo embarazo y el poco tiempo que le quedaba para la escuela y trabajando, estudiando y atendiendo a su familia, fue lo que definitivamente la volvió a poner fuera de la escuela. Relata que una de las consecuencias que más siente es lo referente a lo laboral: “se pierden muchas oportunidades de trabajo por no tener el bachillerato”; lo cual ha quedado claro en estudios anteriores que muestran la vulnerabilidad en el mercado de trabajo dada su baja calificación (Díaz & Celis, 2011) y que aquí muestro desde la experiencia juvenil. El relato es claro en mostrar no solamente los impactos de la deserción sino los factores que, por su condición de mujer, la ponen en mayor exposición y vulnerabilidad hacia la exclusión, lo que refuerza mi perspectiva inicial de una atención diferenciada, alterativa y no genérica de la deserción en la educación media.

Hacerse cargo de uno o más hijos o hijas entraña una responsabilidad que, por lo narrado por las jóvenes, recae totalmente en ellas, incluso contando con el apoyo de las madres. La trayectoria de las jóvenes parece estar dictada por su condición de madres, llegando incluso a extremos de este tipo cuando no se cuenta con los apoyos familiares:

Me gustaba mucho salir pero pues mi bebé me impide todo, con mi familia son puros problemas, amigos pues desde que no salgo no sé qué es eso, solo me la llevo en mi casa atendiendo a mi beba y pues peleando con mi mamá que por todo me regaña. Hasta si llega tarde mi hermano

para no decirle nada se desquita conmigo, mi vida no desearía que nadie la viviera porque es horrible no sentirse querida ni por su propia madre. Ahorita no sé qué es lo que haré, tengo que irme de mi casa pues a ver a dónde voy a dar porque nadie me apoya [...] Pues la verdad no sé por qué siento que no llegaré a ningún lado, sí quisiera ver a mi bebé crecer, cuidarla, darle todo pero pues, ¿cómo si no tengo nada para darle?, siento que esta niña llegó a los brazos equivocados, la amo pero ¿qué le pudo ofrecer?, nada, no sé dónde estaré en 10 años (Ivana, joven que abandonó la escuela).

Ahora bien, aunque la mayoría de las jóvenes consideradas en este estudio, han experimentado el embarazo mientras estudiaban, y aunque reconocen que muchas siguen yendo a la escuela en esas condiciones, sin cuestionamientos por parte de la institución o de sus mismos compañeros y compañeras, ellas se sienten avergonzadas; algunas dicen abiertamente que les da pena y vergüenza, y otras lo demuestran al sostener que la institución debería buscarlas “porque algunas no regresan por vergüenza”. Esta misma imposibilidad de retomar sus estudios y el hogar como el centro de su vida y actividad, hace que se sientan desvalorizadas, como lo expresa esta joven: “(...) realmente estar sin estudiar me hace sentir como una persona ‘inútil’ pues no trabajo, no estudio y me desespero”.

En efecto, la vigilancia sobre las mujeres tras dejar la escuela se refuerza, no solo por atender el hogar sino por castigo o por un control del propio cuerpo ante lo que para los padres y madres son amenazas externas; esto lleva a que las jóvenes se sientan -y de hecho estén- recluidas en los hogares.

Nuevamente tengo que subrayar que cuando no son los padres o las madres, las jóvenes cambian dicho control y vida en el hogar por el de los esposos o las parejas. Es coincidente la experiencia del hogar -o el encierro como algunas lo viven tras la deserción- con su vida en pareja; esta se convierte en una suerte de reclusión de la que prácticamente no pueden escapar. Y no es solo una experiencia de quienes se han casado o viven en pareja, sino incluso de aquellas que viven con la mamá: el hacerse cargo del hogar las confina a este.

Además hay un cambio en la relación con la familia, particularmente con la madre que es a la que sienten que le han fallado, y gran parte de sus proyecciones a futuro tienen que ver con retomar sus estudios para que esta se sienta orgullosa de ellas; es un proceso propio de la moral convencional (Kohlberg, 1992).

Adicionalmente, a las pocas que son de un nivel socioeconómico medio en el contexto urbano, sus padres y madres no las dejan trabajar; la razón que aparece en la superficie es que les va a gustar el dinero y después ya no van a querer regresar a la escuela. Pero el hecho, por lo visto en las otras experiencias de las jóvenes, es que se da la combinación de castigo por desertar y la vigilancia de los tiempos y salidas, que son controles del cuerpo que se busca resguardar en el hogar ante lo que parece concebirse como la amenaza de lo social.

En las jóvenes que decidieron formar parejas y casarse, los relatos están plagados de sentimientos de frustración por verse recluidas en el hogar; la propia descripción de sus rutinas lo deja ver claramente; las actividades que hacen una vez que han dejado la escuela, son: “pues nada más dedicarme a estar en la casa”, es decir, “pues me levanto, le hago la comida a el (esposo) para que se la lleve a trabajar y me voy con mi papá o para allá con mi suegra”. En estos relatos vemos ejemplificada parte de los impactos en la subjetividad juvenil que se dan al perder el espacio de socialización que les propiciaba la escuela, pero también se expresa en la manera en que experimentan la vida en el hogar.

6. La esperanza juvenil: la respuesta a la exclusión

La latencia escolar -regresar y terminar los estudios- tiene una motivación doble en las jóvenes que desertan: económica, porque consideran que ahora en todos los trabajos les piden el bachillerato, y de contingencia “por si el matrimonio no funciona”. Esta cierta reflexibilidad se presenta una vez que han desertado y han experimentado la vida en pareja, cuando su primer proyecto no se pudo realizar y el segundo, casi natural, aparentemente no las satisfizo o no fue lo que esperaban.

La notable esperanza que encontramos en los sujetos jóvenes en general, aplica más para

las mujeres, pues quieren retomar sus estudios, hacer una carrera, etc.; y más notable aun es el hecho de que lo que quieren estudiar está relacionado con cuestiones de apoyo o cuidado, como enfermería, medicina, especialidades en atención a niños y niñas, etc.

Pero también el mantener en el horizonte el regreso a la escuela se relaciona con la dimensión juvenil del sentido otorgado a la educación media, que si bien se da en todos los actores jóvenes, en las mujeres parece adquirir una dimensión de contacto y apoyo que les permite distanciarse u objetivarse del entorno familiar. Y tras el matrimonio o la unión de pareja ello se hace más evidente pues se ve trastocada la dimensión por la que era valorada la escuela. Nuevamente, para las mujeres la asistencia escolar no solo les ayuda a remontar las desventajas de género referido a lo económico (Inee, 2011), sino que les proporciona espacios de subjetivación a través de los cuales toman distancia de la eticidad, espacios que no les son factibles en el entorno familiar pues este más bien se totaliza negándoles otras opciones de vida.

7. Conclusiones

La política de atención a la deserción en la educación media en México tendría que considerar las condiciones particulares de las mujeres y una comprensión más integral y compleja de la misma. Es cierto que hay reingresos o reinserciones de muchas personas jóvenes, pero los resultados muestran claramente cuáles son las condiciones de imposibilidad para que un sector importante de la población femenil no logre retornar y concluir sus estudios. Aunque se reconoce la deserción como una de las principales problemáticas de la educación media, su atención mantiene una lógica excluyente que proviene casi naturalmente de la eticidad vigente que ve a la juventud como un todo homogéneo, y niega las condiciones particulares -alterativas- de las mujeres.

Las jóvenes ven trastocadas sus aspiraciones futuras desde el momento en que se trunca su trayectoria escolar; confinadas al hogar se quedan sin mayores alternativas que la atención del esposo y el cuidado de los hijos e hijas. Permanecen aisladas de la vida social con todo

lo que esto puede implicar, como consecuencia del proceso de deserción que afecta el trayecto y sentido de sus vidas. Se interrumpe la sociabilidad que les proporcionaban la escuela y su vida de solteras, y la vida en pareja contribuye a su negación.

Los factores de deserción mayoritariamente tienen que ver con establecer una vida en pareja, en unión libre o casadas; este es el factor que dificulta la continuidad e imposibilita el regreso, abonado a la acumulación de desventajas que las pueden poner en situación de exclusión social (Saraví, 2009). El trasfondo compartido, entre otros, es la reprobación, los problemas económicos, la baja escolaridad de los padres y madres, como lo ha mostrado la literatura en el tema (Pedraza & Ribeiro, 2006, Urueña, Tovar & Castillo, 2009). Sin embargo, los propios relatos dejan ver que estas condiciones pueden ser solventadas por distintos medios. Pero no es el simple hecho de tener una vida en pareja lo que da lugar a esas circunstancias adversas: son las condiciones de desigualdad, inequidad y violencia que se viven en esa relación las que hacen que dicha situación en sí sea el factor, primero, de la deserción, y después, por vía del control de la pareja, de la imposibilidad del regreso. Y en todo este proceso no aparecen instituciones que sirvan para contrarrestar el proceso de exclusión, pues parece haberse naturalizado esta situación.

Y al mismo tiempo las jóvenes que logran retomar la escuela develan algo que ha pasado desapercibido para prácticamente todos los estudios sobre el tema: la “difícil libertad” del bachillerato es parte del proceso de adaptación, pero este no puede entenderse sino por la reaparición de cierto control y vigilancia similar al de la educación básica; así parece que todo vuelve a funcionar. Los datos apuntan a que hay una moral convencional que no logra trascender a un proceso más autónomo que les permita a las jóvenes arraigarse a la nueva lógica del cambio de nivel educativo. Se puede aventurar la idea de que el nivel básico no logra desarrollar en las jóvenes, procesos de independencia y autonomía que les faciliten la transición escolar en esta etapa de su vida. Y la respuesta de la familia va en el mismo sentido: más atención y vigilancia. Y nuevamente todo esto se repite en la vida en pareja, constituyendo

una espiral de control y violencia arraigada en la eticidad vigente.

Las historias de vida nos permiten conocer que hay antecedentes y condiciones en las que las jóvenes llegan a la educación media, y que en gran medida son predictores, si bien no en ese momento de deserción, sí de cierta dificultad para la trayectoria escolar, que bien pueden ser -y de hecho en algunos casos lo son- averiguados o retomados por las instituciones en sus bases de datos (promedio anterior, situación económica-familiar, estado civil, etc.). Sin embargo, no se ve que su función sea la de darle algún seguimiento particular que prevenga la lógica de reprobación-deserción-pareja= no retorno. La atención en todo caso es genérica para los jóvenes y las jóvenes.

Los sentimientos de negación y desvalorización tienen su inicio claro, o se refuerzan a partir de la deserción; pero les sigue una trayectoria que acentúa ese primer sentimiento de frustración tras dejar la escuela, siendo la reclusión del hogar y la imposibilidad de sociabilidad con sus pares, lo que refuerza dichos sentimientos que no son sino los efectos de todo un proceso largo de negación por cuestiones de género y juventud.

Hay una reflexividad e introspección o tecnología del yo -a la manera de Foucault (1995)- que se detona con las experiencias de deserción y de vida en pareja en el hogar; algo que, nuevamente, no parece haber sido detonado ni en la familia ni en el entorno escolar. Pero dicha reflexividad parece haber llegado tarde, pues es cuando las jóvenes se descubren atrapadas en el hogar.

Lista de referencias

- Abril, E., Román, R., Cubillas, R. & Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), pp. 1-16. Recuperado el 8 de agosto de 2013, de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/183/319>
- Andrade, K. (2012). *Excusión social y emigración en el ejido de San Pablo*. México, D. F.: UAT-Porrúa.
- Bertaux, D. (1993). Los relatos de vida en el análisis social. En J. Aceves (comp.) *Historia oral*, (pp. 136-148), México, D. F.: Mora, UAM.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades. *Revista Propositiones*, 29, pp. 1-23.
- Castro, J. (2011). *Factores socioeconómicos que influyen en la deserción escolar de los estudiantes de un sistema de preparatorias en Yucatán, Ponencias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, D. F.: Comie.
- Conapo (2012). *Índice de marginación a nivel localidad 2010*, México, D. F.: Conapo.
- Cuellar, D. (2011). *La deserción de la educación media superior. El caso del Conalep y el proceso de ingreso en la zona metropolitana de la ciudad de México, Ponencias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, D. F.: Comie.
- Díaz, C. M. & Celis, J. E. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 371-380.
- Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá, D. C.: Nueva América.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. México, D. F.: UAM, Unam, Trota.
- Estrada-Ruiz, M. J. (2014). Afilación juvenil y desafilación institucional: el entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61), pp. 431-453.
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Franco, M. (2012). Escolarización y género en un contexto migrante. El caso de las estudiantes del bachillerato Irineo Vázquez. En E. Tuñón & M. Rojas (coords.) *Género y migración*, (pp. 485-512). México, D. F.: Ecosur, Colef, Colmich, Ciesas.
- Inegi (2012). *Censo General de Población y Vivienda 2010*. México, D. F.: Inegi.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Inee) (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. México, D. F.: Inee.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Inee) (2011). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. México, D. F.: Inee.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- López, E. (2011). *Deserción escolar en el Nivel Medio Superior*. México, D. F.: Gobierno del Estado de Baja California.
- Mardones, J. & Mate, R. (eds.) (2003). *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthropos.
- Merino, C. (2001). *La narrativa autobiográfica en la construcción de la identidad en la adolescencia. Estudiantes de Nivel Medio Superior*. Tesis de Doctorado en Educación, UIB Plantel Golfo Centro, Puebla, México.
- Merino, C. (2009). Investigación narrativa y subjetividad en ciencias sociales. En A. Barabtarlo (comp.) *La historia de vida. El encuentro con nuestra subjetividad*, (pp. 17-45). México, D. F.: Castellanos.
- Pedraza, A. C. & Ribero, R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (1), pp. 4-28.
- Reséndiz, R. (2004). Biografía: proceso y nudos teórico-metodológicos. En M. Tarrés (coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, (pp. 135-170). México, D. F.: Porrúa, Flacso, CM.
- Román, R., Cubillas, M., & Abril, E. (2005). La deserción escolar y el embarazo en adolescentes de contextos urbanos populares. En E. Tuñón (coord.) *Género y educación*, (pp.61-84). México, D. F.: Ecosur-Coespo-Chiapas.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México, D. F.: Publicaciones de la Casa Chata.
- Secretaría de Educación Pública -SEP- (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras Ciclo Escolar 2011-2012*. México, D. F.: SEP.
- Urueña, S., Tovar L. & Castillo, M. (2009). Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 707-733.
- Villa, L. (2003). La Educación media Superior. En M. Zorrilla & L. Villa. *Políticas Educativas. Educación Básica. Educación Media Superior*, (pp. 119-190). México, D. F.: Comie, SEP, Cesu.
- Villa, L. (2007). La Educación Media Superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (141), pp. 93-116.
- Weiss, E. (2012). Introducción. Jóvenes y bachillerato. En E. Weiss (coord.) *Jóvenes y Bachillerato*, (pp. 7-32). México, D. F.: Anuies.
- Zorrilla, J. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, D. F.: Unam-Iisue.